

# 1

## Régi-új kihívások a magyar oktatásban

N. Tóth Ágnes Ph.D. ■ egyetemi docens ■ tagnes@nyme.hu

A magyar pedagógiai praxisban olyan hiányosságok figyelhetők meg, melyeknek megléte évtizedek óta állandó, de az a tapasztalat, hogy az iskola a jelentős erőfeszítések ellenére sem képes ezeket megnyugtatóan kezelni. Túlzás nélkül állítható, hogy ezen anomáliák a pedagógia *napjainkig fennálló adósságai* közé tartoznak. Három terület különösen erőteljesen rajzolódik ki, és sürgős beavatkozást kíván: az *iskola elszámoltathatósága*, a *pedagógusszakma professzionalizmusa* és a leszakadó tanulórétegek *esélyegyenlőségének biztosítása*.

### AZ OKTATÁS ELSZÁMOLTATHATÓSÁGA

Elsőként az *iskola elszámoltathatóságát* említjük, mert a legutóbbi évtizedek oktatáspolitikai törekvései kül- és belföldön egyaránt errefelé mutatnak. Az ágazat ugyanis napi közhellyel szólva: *viszi az adóforintokat*, és bár értéktermelése elvitathatatlan, a szó szoros értelmében mégsem termel, hanem *felhasználja a már máshol megtermelt anyagiakat*. Ezért az egyes társadalmak, különösen a tengerentúli, de az Európai Közösség tagállamai is küzdenek az *oktatás átláthatóságának*, illetve a *ráfordítások megtérülésének igazolhatóságáért*.

A magyar oktatási rendszernek néhány *pozitív sajátossága* gyakran említésre kerül, de ennél sokkal több kritika éri. Dicsérően szólnak például a tehetségek felkarolásában bizonyítottan kimagasló eredményeiről, hiszen Nobel-díjasok (például Szent-Györgyi Albert, Oláh György, Kertész Imre), jeles felfedezők és tudós kutatók egész sorát adta a világnak, beleértve a művészeti zsenialitás képviselőit is (például Liszt Ferenc, Bartók Béla, Kodály Zoltán). Szintén pozitívuma, hogy mindezt a századokon át tartó, sokszor a világot is megrengető politikai csatározások (háborúk, forradalmak, rezsimek váltakozásai) keresztüztüében tette úgy, hogy közben az oktatás környezeti és infrastrukturális feltételei nem hogy nem fejlődtek, inkább folyamatosan romlottak. Sajátos 8 + 4 évfolyamos szerkezetéhez például, ha

az időnként meg is inog, *lassan évszázados hagyományként ragaszkodik*, elodázva a tanulók korai szelekcióját. Világászoló eredményeit a természettudományok vonatkozásában még harminc évvel ezelőtt is kiemelkedőnek számító helyen jegyezték (IEA, 1984, idézi Báthory, 1992). Ezzel érdemeinek méltatása gyakorlatilag véget ért, és ugyanitt veszi kezdetét a kritika. Sokat tett a magyar oktatás a tehetségek felkarolása terén, de ezt *poroszos szemlélettel és hagyományokkal, merev és pazarló szerkezettel valóította meg. Hatékonyága a jelenkori elemzésekben sajnálatosan nem bizonyított.*

A hazai iskola fejlődésében a rendszerváltozás időszaka választóvonalnak tekinthető, mert mint Kelemen (2009), aki ennek az időszaknak minisztériumi főosztályvezetője, később miniszterhelyettese volt, mondja: „Vállalható értékeket kínált az átmeneti időszaknak a korábbi tabukkal leszámoló oktatáspolitikája (az állami iskolamonopólium felszámolása, az iskolalétesítés és fenntartás pluralizmusa; a merev iskolarendszer és -szerkezet lebontása; a tantervi megújulás; a kötelező orosznyelv-oktatás megszüntetése) is.” (510. o.).

Vargáné Pók (2000) szembeállítja egymással a poroszos (tekintélyelvű, korlátozó, direktívákön alapuló, zárt, tanárközpontú) és a szabadelvű, plurális, önkítelijesedést hirdető, gyermekközpontú, liberális oktatás által „kitermelt” emberképet. Megállapítja, hogy „... a keleti féltekén nagyobbnek vélik a célnélküliek tömegét és az öngyilkosságok száma kimutathatóan nagyobb”, [...] de „a Nyugat fiataljait is hasonló állapot sújtja, igaz, más körülmények okán” (uo. 85. o.). A két értékrend közötti markáns különbség az, hogy míg az egyikből, és ez a poroszos, „végrehajtó”, a másodikból „autonóm” személyiségek kerülnek ki. Ha elfogadjuk, hogy „a liberalizmus és a központi tantervek vastagsága fordítottan arányosak egymással” (Horváth, 1998, idézi Vargáné Pók, 2000. 85. o.), és e két, különböző modell elegyítése nem lehetséges, akkor napjaink oktatási történései, az „autonóm–végrehajtó” személyiségkép megálmodásáról tanúskodnak. *Egyszerre akarunk önkítelijesítő, konstruktív, demokratákat és aláztos, ha nem is szolgálalkú, de mindenképpen makacsul szabálykövető, ugyanakkor viszont tájékozott, érdeklődő személyiségeket nevelni.* Nos, ennek a paradigmának az egységes körülírásával a neveléstudomány ma még tartozik (Mihály, 1998, idézi Vargáné Pók 2000. 85. o.). Részleteiben megragadható ugyan a vontatottan, de terjedő szemlélet, aminek – igyekezetünk szerint – néhány komponensére rávilágítunk a kötetnek e fejezetében.

Az iskolaszervezet (8 + 4) elemzői utalnak arra, hogy az 1950-es évek óta jellemző struktúrát *drasztikus változások nem érték.* Ennek pedig az az oka, hogy az önkormányzatiság kialakulása, a települések önállóságának megteremtése és ezt megerősítendő, az általuk fenntartott intézményekről való gondoskodás biztosítása *nem tette lehetővé az egy-egy intézményen belüli különféle képzési szintek* (alsó és felső tagozat) szétválasztását, és más-más fenntartó kezelésébe utalását. Valószínű továbbá, hogy a több ezer települési önkormányzat oktatási felelősségvállalása szintén motiváló tényezőként hatott (Halász, 2000) a szerkezet relatív állandóságára. Persze szerkezetváltási törekvésekre annak ellenére is látunk példákat, hogy rendszerszintű, totális innováció nem történt. Az utóbbi évtizedek némely változása úgy *horizontálisan, mint vertikálisan jelentős átalakulást eredményezett.* Ez tűnik fel, amikor a minőségi oktatás zászlaját magukon viselő ún. szerkezetváltó iskolák szerepét vagy a középfokú szakmai képzés megvalósításának „rég-új” intézménytípusait (szakmunkásképzők, szakképzők, szakközépiskolák) vizsgáljuk, nem feledkezve meg a speciális szakiskolákról vagy a készségfejlesztő speciális szakiskolákról mint az *utolsó negyedszázadban megjelent iskolatípusokról.*

Hogy pazarló a magyar oktatás, arra elemzések egész sora világít rá (Liskó, 1998; Kertesi, 2008; Lannert, 2010), a pazarlás irányait és mértékét azonban más-más nézőpontból közelítik meg a szakértők. Leggyakrabban az *intézmények száma és a tanulólétszám, a humán erőforrás*

és a tanulólétszám, valamint az ágazat költségvetési ráfordításainak mértéke és az eredményesség szerepelnek az elemzések középpontjában. Történik mindez az iskolák egyre sürgetőbbé váló gazdaságos működtetése érdekében. Az elszámoltathatóság „puha” változata, szankciók és jutalmak nélküli információs jellegű, míg a „szigorú” módozat keményen szankcionálja a huzamosabb ideig alulteljesítő iskolákat (Davison és mtsai., 2002).

Tekintettel arra, hogy a gazdaságnak egy évi „500-600 milliárd forintos költségvetéssel” működtetett, hozzávetőlegesen „5000 oktatási intézményből álló” és „160 ezer pedagógust” számláló kiterjedt ágazatáról van szó, elodázhatatlan a hatékony (sikeres és gazdaságos) működésről megbízható adatokkal szolgáló elemző rendszer felállítása (Kertesi, 2008. 167. o.).

Palotás és Jankó (2010) a „demográfiai folyamatok és az intézményhálózat illeszkedési nehézségeiből következő fenntarthatósági és költséghatékonysági problémákra” hívja fel a figyelmet, melyeket a normatív finanszírozás, az állami szerepvállalás újragondolása, illetve az intézményhálózat átalakítására tett törekvések lennének hivatottak megoldani az évezred második dekádjában. Az elszámoltathatóság (Horn, 2011) alapelemei „...a nyilvánosság, a visszajelzés, és az ösztönzés” (5. o.). A nyilvánosság, az iskolahasználók hiteles információkkal történő tájékoztatása, melynek segítségével eldönthetik, melyik intézményben kívánják igénybe venni a szolgáltatást. A visszajelzés nem egyéb, mint az intézményeknek címzett információs rendszer saját működésükről, illetőleg a szolgáltatás minőségének más, hasonló intézményekkel való összevetéséről. Ösztönzésről pedig akkor beszélhetünk, ha a szolgáltató intézmény tisztában van saját minőségi mutatóival, hogy azután képes legyen befolyást gyakorolni azokra, s e beavatkozása hasznot eredményezzen.

A nyilvánosság (kifelé irányuló tájékoztatás) az intézmények közzétételi kötelezettségén, külső kapcsolatrendszerének fenntartásán túlmenően leginkább a tanulói létszám vagy az infrastrukturális színvonal emelésére tett intézkedésekre korlátozódik. Ezek fontossági sorrendje időről időre változik, de a szolgáltatást igénybe vevők érdeklődése például a tanulók csoportba sorolásának elveire, értékelésének technikáira, előmenetelük szabályrendszerére vonatkozóan nincs maradéktalanul kielégítve. Köznapi megfogalmazással: az áhított „üvegiskola” még nem készült el, hiányzik a valódi partnerség, közkeletű az egymásra mutogatás szülő és iskola között.

Az átláthatóság problémája elválaszthatatlan az intézmények belső információáramlásának sajátosságaitól. Szokásos jelenség a horizontális és/vagy vertikális irányú szervezeti kommunikáció súlyos zavara. A napi rutinból hiányoznak, vagy kevéssé fejlettek az információmegosztás modern lehetőségei vagy azok széles körű használata. Míg az intézményvezetők információszerzési csatornái (külső és belső) viszonylag jól működnek (gyakori fenntartói értekezletek, hírlevelek), addig a beosztott pedagógusokhoz gyakran nem jut el minden szükséges tájékoztatás. E jellegzetesség érződik a kollégák alulinformáltságán, akár az őket személyesen érintő, rendszerszintű változásokról is. A horizontális szakmai kommunikáció ugyancsak nehézkes, hiszen ennek alapja a magas szintű szakértelem lenne. Megbízható visszajelzések hiányában pedig – és ennek hosszú időn keresztül valóban nem volt szisztémája a magyar közoktatásban – a szakmai bizonytalanság csak fokozódik. E bizonytalanság negatív hatásait a tanári elégedetlenség, a „jóllét” hiánya (Réthy, 2015. 8. o.) még tovább erősíti.

Az intézmények (újra)államosítása, a regionális, megyei kormányhivatalok és tankerületek által történő irányítás erősítése új távlatokat nyitott, ugyanakkor további kihívásokat is felvet. A korábbi önkormányzati irányítást felváltó központosítás „felszámolja az iskolák problémamegoldó képességét” (Radó, 2013. 14. o.), ami várhatóan az oktatás minősége iránti intézményi elkötelezettség hanyatlásában nyilvánul majd meg. Az állami intézményfenntartó (KLIK) és a tankerületek működési anomáliái a megalakulás pillanatától a viták keresztútjába kerültek.

Az intézményi hatékonyság nemcsak a ráfordítások nagyságával, hanem a humán erőforrások összetétele, felhasználása és az eredmények integrált vizsgálata alapján lenne ki-mutatható. Elemzők szerint a rendelkezésre álló két mérési stratégia (*keresztmetszeti és hozzáadottérték-modell*) szükségszerű kombinációja vezetne eredményre, ugyanis bármelyiknek egyoldalú alkalmazása törvényszerű torzításokhoz vezet. A keresztmetszeti modell segítségével a pillanatnyi teljesítmény és a jelenkori ráfordítások jeleníthetők meg, míg a hozzáadottérték-stratégia segítségével kontrollálhatókká válnak a veleszületett adottságok és korábbi ráfordítások hatásai a mért teszteredményekben. Az elszámoltatás érdekében működtetett hazai mérési rendszer tipikus problémái abból adódnak, hogy

- a) az iskolák egy részében a mérésre koncentrálni háttérbe szorul az egyéb pedagógiai feladatok ellátása;
- b) a mérésekben az alacsony tanulólétszámú iskolák csekély létszámváltozása is jelentősen befolyásolja a mutatókat;
- c) olykor előfordulnak iskolai szintű eredménymanipulációk;
- d) a lényegesen eltérő méretű intézményeknek lényegesen különböző esélyük van az eredmények fokozására vagy rontására (Balázs és Zempléni, 2004; Kertesi, 2008).

A közeli jövő egyik megoldásra váró feladata tehát a minden „megrendelői” igényt kielégítő *mérési rendszer kidolgozása és működtetése* a hazai közoktatásban, amelyben a minőség iránti felelősség a korábbi elaprózódás (országos, területi, helyi és intézményi szint) helyett „állami, dekoncentrált” struktúrában oszlik meg (Palotás és Jankó, 2010. 70. o.).

## A PEDAGÓGUS SZAKMAI PROFESSZIONALIZMUSA

A pedagógia másik sürgető adóssága a *szakmai professzionalizmus általánossá tétele*, ami persze az elszámoltathatóság igényétől lényegileg nem áll messze. Nem másról, mint a ma már klasszikusnak számító, a *tanárt hivatalnokként aposztrofáló szerepfelfogásnak* az újraértelmezéséről, kompetenciáinak pontosabb körülhatárolásáról van itt szó, amely által a pedagógus, az oktatás minőségének letéteményeseként *tehető felelőssé*. Ide értve a tanári szerepkészlet permanens megújításának képességét mint az egyre sokasodó kihívásokra adott, folyton bővülő tevékenységrepertoárban megnyilvánuló professzionális választ.

Sági és Varga (2010) tanulmányok egész sorára hivatkozva állítja, hogy *a tanulási környezet fizikai összetevőinek koránt sincs olyan jótékony hatása a tanulás eredményességére, mint magának a pedagógusnak*. Az oktatás eredményessége érdekében arra van szükség, hogy *„jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és hosszabb távon is ott maradjanak”* (295. o.).

A nemzetközileg tapasztalható egyre növekvő *tanárhány*, hazánkban különösen a *hátrányos helyzetű településeken* jellemző. A minőségi pedagógusok iránti kereslet viszont általános. A szakmai minőség megteremtésének első és legfontosabb tennivalója, a *pálya társadalmi megítélésének helyreállítása*. A pálya presztízsének javítását és az égető tanárhányt a hazai oktatáspolitikai a felsőoktatás és közoktatás területén *egyidejűleg megvalósuló innovációkkal szándékozik orvosolni*, melyek eredményei ma még nem láthatók. A felsőoktatásban a *tanárképzés szerkezetének (újra) osztatlanná alakítása* a szilárd pályaképpel rendelkezőknek kedvezve hi-

vatott vonzerejét kifejezni, míg a köznevelésben az aktív pedagógusok előmeneteli rendszerének megújítása szolgál a pálya megtartó erejének stabilizálására.

A bolognai rendszer (kétciklusú pedagógusképzés) tovább fokozta ugyan a fiataloknak a pedagóguspálya választása iránti negatív érzelmeit, de a magyarországi tanárhiány gyökerei ennél jóval messzebbre, feltehetően a rendszerváltozás idejére nyúlnak vissza (Nagy M., 1995). Akkorra tehető ugyanis a gazdaság egyes szektorainak (ipari, kereskedelmi, pénzügyi) felfutása és a benne foglalkoztatottak életminőségének látványos javulása. A demográfiai tényezők szerencsétlen alakulása, ami tömeges iskolabezárásokat, intézmény-összevonásokat és pedagóguselbocsátásokat eredményezett, átalakította a pályaválasztó fiatalokban kialakult pedagógusi pályaképet. Míg korábban a pedagóguspálya stabil munkahelyet, biztos megélhetést jelentett akár évtizedeken keresztül, a 21. század elejére bizonytalan, rosszul fizetett, gyenge társadalmi presztízzsel bíró, növekvő munkaterheket jelentő szakmává vált, igazolva azt, hogy csak az igazán elhivatottak választják (Nagy M., 1995; M. Nádasi, 1997; Falus és mtsai., 2001; Hunyady, 2004, 2009).

Az osztatlan tanárképzés 2013. évi bevezetésével egyidejűleg a kötelező alkalmassági vizsga újra a felvételi részévé vált. A három részből álló vizsga egyik alkotóeleme a motivációs levél, másik az erről szóló elbeszélgetés, míg a harmadik egy nevelési helyzet elemzése. Egy, az első tapasztalatokat célzó kutatás tanúsága szerint – 13 felsőoktatási intézmény 118 válaszadójának véleménye alapján – megállapítást nyert, hogy 2013-ban 7 intézményben, országosan kevesebb mint 20 fő elutasítása történt meg, melynek okai: halláskárosodás, mentális-pszichés zavartság, zavaros jövőkép (Sági és Nikitscher, 2014). Az arányok érzékeléséhez tudni kell, hogy összesen hány alkalmassági vizsgát bonyolítottak az intézmények. A választ Hercsei (2014) tanulmánya adja meg, amely szerint „az osztatlan tanárképzésre a 2013. évi normál eljárásban 17 intézmény 39 karára „1331 fő jelentkezett első helyen”, ami a további jelentkezések miatt kiegészül, így „összesen 4732 jelentkezést regisztráltak” (77. o.), és „az összes jelentkezőből 1298 fő került felvételre” (uo. 78. o.).

Az alkalmassági vizsgák módszere a motivációs beszélgetés, amiről a bizottsági tagok véleménye például az, hogy a jelentős szubjektivitás miatt csak a kirívó alkalmatlanságok kiszűrésében bizonyult hatékonynak. Előnye viszont, hogy a jelöltet pályaválasztási elképzeléseinek megfogalmazására készíti. Lehetővé teszi, hogy a jelölt és leendő tanárai személyesen találkozzanak. Végül pedig a szakemberek szerint e vizsgaformában benne van a bemeneti méréssé alakítás potenciálja (Sági és Nikitscher, 2014).

Az osztatlan pedagógusképzés bevezetése az arra jelentkezők létszámának emelkedésével kecsegtet ugyan, ám felvetődik a kérdés: a határozott pályairányultsággal nem rendelkező felvételizők körében nem válik-e az osztatlan tanárképzés az „alapképzések konkurenciájává” (Imre és Kállai, 2014. 101. o.). Nem ismétlődik-e meg a kilencvenes évek tapasztalata, amikor a pedagógusképzés egyfajta „könnyű diplomaszerezési lehetőségné” bizonyult, erősítve a szakma amúgy is kontraszelektált voltát. Ez ugyanis szöges ellentétben van az eredeti célokkal.

A tanári pálya megtartó erejének fokozása, mindenekelőtt a „minőségi” tanárok körében, a pedagógus életpálya-modellben meghirdetett új előmeneteli rendszer feladata lenne. A hivatalos szakmai anyag úgy fogalmaz, hogy az életpálya-modell „...szavatolja a pedagógusi munka minőségének emelését, a foglalkoztatási biztonságot, a minőséghez köthető differenciált bérezést, segítheti a pedagógusok elkötelezettségét saját szakmai fejlődésük iránt. Az életpálya-modell központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét” (Antalné Szabó, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling, 2013. 13. o.).

A kiépülőben levő magyar minősítő rendszer a kül- és belföldi szakmai konszenzuson alapuló, és hazánkban rendeletileg is deklarált tanári kompetenciák fejlettségét alapul véve I/3-I/3 részben integrálja a pedagógusok szakmai önértékelését (reflexió), a külső szakemberek (szaktanácsadók és minősítők) kritikai észrevételeit és a minősítő bizottságok meglátásait. A minősítő eljárás tartalmát a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet szabályozza. Ennek értelmében a köznevelési rendszer pedagógus alkalmazottai (fenntartótól függetlenül) részesei az előmeneteli struktúrának. Az egyes szinteket, az átlépéshez szükséges várakozási időt és kritériumokat az I. táblázat mutatja.

I. táblázat: A pedagógusok előmeneteli és illetményrendszere

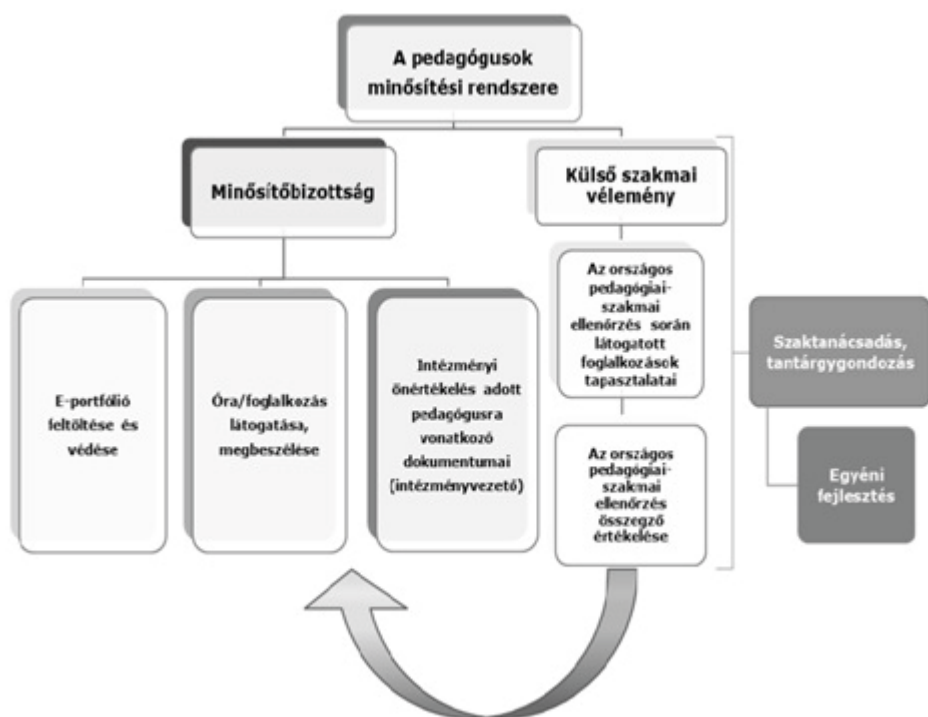
(Forrás: 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet)

Szint	Várakozási idő és a következő minősítő vizsga/eljárás időpontja	A minősítő vizsga tartalma és értékelése, a kategóriába történő belépés feltétele
<b>Gyakornok</b>	min. 2 év; A vizsga a gyakornoki idő lejáratának hónapjában vagy az adott tanév júniusában van	e) szakirányú pedagógusvégzettség f) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, g) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólió-védés; pedagógiai szakmai önreflexió) h) a szakmai ellenőrzések anyagai i) intézményi önértékelés dokumentumai j) min. 60 %-os teljesítmény
<b>Pedagógus I.</b>	saját kezdeményezésre 6 év szakmai gyakorlat, előírás szerint 9 év szakmai gyakorlat	a) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, b) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólió-védés, önreflexió) c) min. 75 %-os teljesítmény
<b>Pedagógus II.</b>		a) szakvizsga b) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, c) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólió-védés)
<b>Mesterpedagógus</b>		a) min. 6 év gyakorlat Pedagógus II-ben b) szakértő, szaktanácsadó, mentor c) tantervfejlesztő, kutató
<b>Kutatótanár</b>		a) legalább két sikeres minősítő eljárás b) kutatási és publikációs tevékenység vagy c) doktori cselekmény

Az előrelépésnek a fent hivatkozott jogszabály alapján két útja lehetséges, a *minősítő vizsga*, ami a gyakornoki időszakot zárja le, és a *minősítő eljárás*, ami az egyes kategóriák közötti váltást teszi lehetővé.

A pályakezdő pedagógus az iskolában mentori segítséget kap egy, az intézmény vezetője által kijelölt mentortól. A mentor feladata, hogy segítse a kolléga beilleszkedését a tantestületbe, koordinálja szakmai fejlődését, ennek részeként megismertesse vele az intézmény működésének alapidokumentumait, látogassa foglalkozásait, és irányítsa a minősítő vizsgára való felkészülését. A rendszert az I. ábra szemlélteti.





I. ábra: A pedagógusok minősítő rendszere (Antalné Szabó és mtsai., 2013. 18. o.)

A pedagógusok minősítő eljárásának alapidokumentuma a *portfóió* (I. ábra). Ennek részeként, a rendelet szerint, szakmai önéletrajzot, a nevelő-oktató munka dokumentumait (tíz tanóra, foglalkozás kidolgozott és utólagos reflexiókkal ellátott folyamattervét), a pedagógiai szakmai és egyéb tevékenységek bemutatását (dokumentumait), az önálló alkotói, művészeti tevékenységek bemutatását (dokumentumait), a pedagógust foglalkoztató intézmény intézményi környezetének rövid bemutatását, valamint a szakmai életút értékelését szükséges benyújtani. Ezek alapján értékeli a minősítő bizottság a jelölt kompetenciáinak kronologikus fejlődését.

A minősítő vizsga, illetve eljárás alkalmával a bizottság a jelentkező szakmai életútjára, portfóiójára a lehetséges 100%-ból maximálisan 50%-ot, a foglalkozás (tanóra) minőségére 30%-ot, míg a foglalkozáshoz kapcsolódó dokumentumok minőségére 20%-ot ad. Az arányok a mesterpedagógus vagy kutatótanár besorolásra pályázók esetében is hasonlóak, de ott hangsúlyosabb helyet kapnak az értékelésben a szaktanácsadói vagy szakértői ellenőrzések tapasztalatai (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, I. melléklet). Az eljárás jelzőrendszer (indikátorok) alapján működik. „Az indikátorok a kompetenciákban megfogalmazott tudás, képességek és attitűdök olyan tevékenységformákban való megfogalmazása, amely a külső megfigyelő számára lehetővé teszi ezek megragadását a pedagógiai munka során.” (Antalné Szabó és mtsai., 2013. 29. o.) Az eljárásban egy-egy kompetenciához tíz indikátort rendelve vizsgálják, hogy a jelölt rendelkezik-e az adott kompetenciával, és milyen szinten. A jogszabály minimálisan 60%-os megfelelést vár el például a gyakornoktól ahhoz, hogy a pedagógus I. kategóriába léphessen, de a pedagógus II.-ben ez már 75%-ra emelkedik (I. táblázat).

Érthető, hogy napjaink oktatáspolitikájának egyik legnagyobb horderejű innovációját, a pedagógusok első minősítési hullámát és annak hozadékait óriási várakozás előzi meg. A 2016. évi minősítési terv harmincezer pedagógus részére teszi lehetővé a rendszerbe kerülést, melyre egy évvel korábban, 2015. április végéig lehet jelentkezni (EMMI, 2015). A rendkívül hosszú várakozási idő a minősítő eljárásra kötelezetteknek (gyakornok, ill. a hosszú szakmai gyakorlattal rendelkező, ideiglenesen pedagógus II. kategóriába soroltak) talán kedvező, de a magasabb, például mesterpedagógus vagy kutatótanár besorolásra pályázóknak biztosan nem. Ők azok ugyanis, akik az eljárási szabályokban felsorolt feltételeknek a szabályok ismerete nélkül is megfelelhetnek, hiszen huzamos időt töltöttek a pályán úgy, hogy direktívák nélkül is éltek minden, a szakma nyújtotta ön- és továbbképzési lehetőséggel. Újabb diplomákat, szakvizsgát szereztek, és ezzel valódi húzóerőt képviseltek a tantestületekben. Számukra a további egy éves felkészülés – gyakorlatilag – értelmetlen, hiszen a portfólió elkészítése nekik nem akkora kihívás, mint azoknak, akik a hagyományos pedagógusképzésben tanultak. Az viszont előfordulhat, hogy a mesterpedagógus kategória betöltésére – elvileg – jogosult réteg nem mentorpedagógus feladatokra felkészítő szakvizsgát tett. Képzési tapasztalatok szerint e szakirány népszerűségét a kezdetektől fogva rendkívüli mértékben befolyásolta a pedagógusképző intézmények földrajzi helyzete. A közoktatás-vezetői vagy fejlesztő pedagógiai szakirányt azok – sokak számára – praktikusabb tartalmai miatt mindig is többen választották.

Sok tekintetben elfogadható a szándék, hogy a pályakezdőkkel foglalkozó kollégák élvezzenek elsőbbséget a mesterpedagógus kategóriába lépésnél, de az már nem, ha ez a pályázatra jogosultak létszámának egyfajta költségtakarékossági szempontú szűrési funkcióját megvalósító kritérium.

A kutatótanári besorolás feltételeeként a „pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó” tudományos minősítést várják el a jelentkezőtől (EMMI, 2015). Hogy mit ért a jogalkotó ezen, azt az Oktatási Hivatal tájékoztatójából sem tudjuk meg pontosan (OH, 2015). Ha ugyanis, és példaként említjük a középiskolai tanárok tudományos minősítését (Ph.D.), ami – általában – diszciplináris területről (biológia, földrajz, matematika, nyelvtudomány stb.) származik, rendelkezik is minősítéssel a kolléga, szinte bizonyos, hogy disszertációjának nincs tanításmódszertani tartalma. Ez ugyanis nem kötelező tartalma az értekezésnek, még akkor sem, ha a doktorandusz a köznevelésben tevékenykedik. A pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó tartalmú disszertációk jellemzően a neveléstudományi doktori iskolákban készülnek, készítőik pedig jobbra felsőoktatási, kutatási vagy oktatásirányítási háttérintézmények szakemberei. Célszerű lenne tehát e kritérium értelmezését mielőbb pontosítani és nyilvánossá tenni a pályázók számára.

## ESÉLYEGYENLŐSÉG

E fogalom nemcsak a szakirodalomban, de a hétköznapi kommunikációjában is egyike leggyakrabban hangoztatott kifejezéseknek. Tartalma a társadalmi kirekesztettség veszélyével fenyegetett csoportok „deszegregációjára” figyelmeztet. A szegregációnak mint az egyes társadalmi csoportok mesterséges elkülönítésének ezernyi típusa ismeretes: nem, életkor, jövedelem, nyelv, vallás, bőrszín, izlés vagy akár a történelmi helyszínek szerinti. Az egyénileg vagy kollektíven motivált, esetleg gazdaságilag indukált szeparációk között nincs éles választóvonal, ennek ellenére bizonyított, hogy egyes típusaiba az egyén saját döntése/választása alapján ke-



rül, míg a többi a kívülállók megítélésén múlik (Schelling, 1971). A szerző matematikai-statisztikai alapon modellezte a különféle társadalmi szeparációkat, valamint a kisebbségek mozgási hajlandóságát, és bár kutatásait kis mintán végezte, megállapítja, „modelljeinek néhány eleme társadalmi méretű kiterjesztésre is alkalmasnak tűnik [...] a kisebbség például, amint annak relatív mérete csökken, maga is hajlamos a többségtől való élesebb elkülönülésre”. (uo. 143. o.)

Napjainkban inkább szeparációról, mint szegregációról beszélünk, főleg azért, mert a diszkrimináció (hátrányos megkülönböztetés) ugyan még ma sem ritka, de a társadalmi fejlődés „méltányos pedagógiája” (Réthy, 2013. 42. o.) lassan-lassan megteremti a másság elfogadásának, a kultúrák demokratikus egymás mellett élésének feltételeit, maga után vonva a hangsúlyok eltolódását az egyenlő esélyek megteremtésének irányába.

Pedagógiai szempontból az elszigetelődés szocializációs és egyénre gyakorolt lélektani hatásai, továbbá azok tanulási potenciált érintő befolyása képezi a vizsgálat tárgyát. Ennek kezdetei az 1930-as évekre vezethetők vissza, amikor az USA iskolái a fehér és színes bőrűek szempontjából szegregáltak voltak. A szociálpszichológia azonban bizonyította, hogy a tartós elkülönítés ártalmas az egyén énképének fejlődésére, fokozza az elszigetelődést, és akár fajgyűlölethez is vezethet. E tétel igazolására Clark és Clark (1939) óvodáskorúakat kért arra, hogy rajzok és bábuk közül válasszák ki azokat, amelyek jobban tetszenek nekik, és amelyeknek színe a saját bőrszínükhöz közel áll. A kutatás eredménye szerint a fekete gyerekek gyakran inkább a fehér bábákat választották, és a rajzokat gyakrabban színezték saját bőriknél egy árnyalattal világosabbra. A vizsgálat igazolta, hogy a gyerekek a fehér bőrűeket jónak és szépnek, míg a feketéket rossznak és csúnyának látták. Nyilvánvaló, hogy a fekete gyerekek öt-nyolc éves korban már tudják, hogy színes bőrűnek lenni Amerikában a gyenge társadalmi helyzettel egyenlő, és elfogadják a feketék iránti negatív sztereotípiákat (uo. 597. o.).

Osler (1997) angliai kutatásában 450 diák véleményére támaszkodva kijelenti, azon iskolák diákjai értékelik pozitívabban intézményüket, ahol a kismértékű elkülönülés nem az intézmény „hátrányosmegkülönböztetés-ellenes” filozófiájának, hanem annak az átfogó programnak volt köszönhető, amelynek keretében gondoskodtak a tanulók viselkedéskultúrájának, mentálhigiénés állapotának fejlesztéséről, és a diszkriminációval intenzív tantervi tartalmak is foglalkoztak.

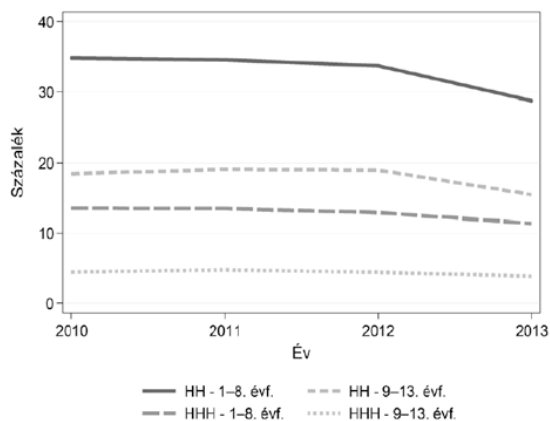
Demeuse és Friant (2010) Belgium francia területein végzett iskolai szegregációs kutatásaira alapozva megállapítja, hogy az oktatáspolitikai szankcionáló jellegű beavatkozásainak kellően erősnek kell lenniük ahhoz, hogy hatást gyakoroljanak az iskolai deszegregációra, különben az ösztönző hatás elmarad. Mivel a mechanizmus az eddigi tapasztalatok szerint politikailag nem hajtható végre, így a közeli jövőben szükség lenne egy, az egzakt értékelést lehetővé tevő szisztémára.

Hazánkban a gyermekek jogait 1991-től jogszabály garantálja, az egyenlő bánásmód elvét pedig a 2005. évi CXXXV. törvény, (az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról), és a 321/2011. (XII. 27.) Korm. rendelet (az esélyegyenlőségi mentorokról) mondja ki. Ezeknek szellemében mindenkivel „azonos tisztelettel és körültekintéssel, az egyéni szempontok azonos mértékű figyelembevételével kell eljárni”. Ezen elvek megsértése, a „hátrányos megkülönböztetés, a közvetett hátrányos megkülönböztetés, a zaklatás, a jogellenes elkülönítés, a megtorlás, valamint az ezekre adott utasítás” büntetőjogi következményekkel jár. Ugyancsak e törvénynek köszönhető, hogy Magyarországon minden intézménynek, beleértve a vállalkozásokat és közintézményeket egyaránt, esélyegyenlőségi programot szükséges készítenie, amelynek tartalmát és betartását államigazgatási eljárás keretében az Egyenlő Bánásmód Hatóság szakemberei, illetve az alapvető jogok biztosa (ombudsman) ellenőrzik.

Havas (2008) hozzávetőlegesen 700 ezerre becsüli a magyarországi szélsőségesen margina-

*lizálódott csoportokba tartozók tömegét, akik generációkon keresztül újratermelik saját hátrányait. Noha a fentebb említett törvény kihirdetése óta a nevelési intézmények semmilyen, sem származás, sem fogyatékoság vagy társadalmi helyzet alapján nem jogosultak a tanulók hátrányos megkülönböztetésére vagy elkülönítésére, néhány, az intolerancia irányába mutató jelenség mégis megnevezhető. Ezek a) az intézmények pedagógiai színvonala, b) a roma szegregáció, c) a pedagógusok negatív attitűdjei, d) a családok iskolaválasztási szokásai (Havas, 2008. 121–122. o.).*

A legfrissebb statisztikai adatok szerint a hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya 2010 után jelentősen csökkent (2. ábra), ám, ha figyelembe vesszük az ezzel egyidejű *jogi értelmezés változásait*, akkor megállapítható, hogy sem a hátrányos helyzetűek, sem a korai iskolaelhagyók arányában számottevő változás nincs.



2. ábra: A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya  
(Forrás: Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia, 2015. 14. o.)

Hajdu és mtsai. (2015) szegregációs indexszel mutatták ki, hogy a milyen arányban hiúsulnak meg a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti lehetséges kontaktusok az iskolai elkülönülés következtében. Vizsgálatuk szerint: „Az egész országra számított szegregációs index értéke 2010 és 2013 között enyhén növekedett. A HH tanulók alapján számított szegregációs index értéke a vizsgált négy év során 27,2-ről 32,9-re nőtt, míg a HHH tanulók alapján számított szegregációs index értéke 29,2-ről 34-re emelkedett.” (uo. 156. o.) Az esélyegyenlőtlenségi mutatókon az intézményes nevelés nem képes annyit javítani, amennyire a hátrányok csökkentéséhez szükség lenne. Az óvodai férőhelyek számának növekedése például bizonyos régiókban nem eredményezi a mélyszegénységben élő családok helyzetének javulását, az iskolai szelekció pedig még tovább rontja azt (Havas, Kemény és Liskó, 2002; Havas és Liskó, 2006).

A korai iskolaelhagyók számának 2020-ra tíz százalék alá kellene csökkennie az unió országaiban. Ennek érdekében a tagállamok miniszterei már 2011-ben megegyeztek abban, hogy további erőfeszítéseket tesznek (EACEA, 2014. 7–8. o.). A dokumentum 2013/2014. évi adatokra hivatkozva (uo. 19. o.) megállapítja, 2009 és 2014 között az unió 28 tagállamában 14,2%-ról 12,0%-ra csökkent a tanulmányaikat idejekorán abbahagyók aránya (uo. 24. o.). Ugyanakkor viszont hazánkban a 2009-es 11,2% 2014-re 11,8%-ra emelkedett (uo. 25. o.) A számokból úgy tűnik, hogy az időközben lecsökkentett tankötelezettségi határnak, illetve a hidprogramoknak a vizsgálat időpontjában pozitív hatása (még?) nem volt kimutatható.

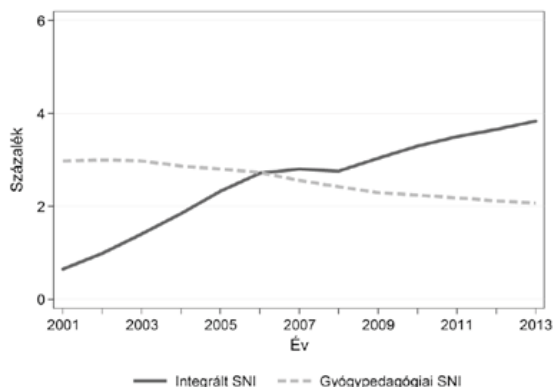
A hátrányos helyzet szocioökonómiai megítélésének pedagógiai aspektussal történő kiegészítése sokkal nagyobb számú tanulóréteghez vezet, ami az egyén, de a társadalom fejlődése szempontjából is különösen indokolt megközelítés. Az pedig, hogy „minden olyan esetben hátrányosnak tekinthető egy gyermek helyzete, amikor az számára a szokásosnál és átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő a személyiségfejlődésében, tanulási eredményei elérésében, iskolai életminőségében” (Réthy és Vámos, 2006. II. o.), a pedagógiai tevékenységrendszert fontosságát hangsúlyozza a hátrányos helyzet kezelésében. Az előítéletmentes, más szóval méltányos, ugyanakkor professzionális pedagógia képes azonos esélyeket teremteni minden tanuló számára, megalapozva ezzel a társadalmi integrációt. Az esélyteremtés – ebben a vonatkozásban – nemcsak lehetőségek biztosítását, hanem azok kihasználására való felkészítést is jelent.

A fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosítása a foglalkoztatásra, a pénzbeli vagy természetbeni ellátási rendszerre egyaránt kiterjed. Horváth (2013) szerint 2008-ban a fogyatékosok és megváltozott munkaképességűek körében tapasztalt „foglalkoztatási ráta 23%”, amivel párhuzamosan „az EU-s összehasonlításban is igen magas”, a „GDP 2,9%-át, összességében 725 milliárd forintot kitevő rokkantsági nyugdíj” áll (uo. 179. o.).

Az SNI tanulók esélyei az állami gondoskodás egyre szélesebb körű kiterjesztése ellenére sem megnyugtatók. Az általános iskolai tanulmányaikat gyógypedagógiai osztályokban kezdőknek alig van esélyük visszakerülni a többségi osztályokba. Ha viszont gyógypedagógiai osztályokban teljesítik tankötelezettségüket, akkor sok esetben a speciális szakiskola bizonyul „zsákutcának”, nem említve az SNI-nek minősítés mögött gyakran meghúzódó iskolai érdeket (Havas, 2008. 128. o.).

Az SNI tanulók száma az utóbbi évtized szinte folyamatosan szigorodó diagnosztikai előírásainak ellenére is egyre növekszik. „2001 és 2013 között 3,6%-ról 5,9%-ra” (Hajdu és mtsai., 2015. 47. o.), 2014/2015-ben pedig még tovább emelkedett, jelenleg 7% (KSH, 2015. I. o.).

Az integráltan oktatott tanulók arányának növekedése az SNI tanulók között (3. ábra) jelzi, hogy a sajátos nevelési igények kielégítésének pedagógiai feladataiból évről évre több köznevelési intézmény veszi ki a részét, aminek örülni is lehetne, ha negatív tapasztalatok – például hiányos intézményi és/vagy szakmai feltételek, alacsony fogadókészség – ezzel együtt nem látnának napvilágot.



3. ábra: Az integráltan, illetve külön oktatott SNI tanulók aránya  
(Forrás: Hajdu és mtsai., 2015. 163. o.)

A legfrissebb hazai statisztikák (2012/2013. tanév) is azt mutatják, hogy a többségi tantervű osztályokban integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulók hányada az összes SNI-nek 66%-a (KSH, 2013), ami a 2010-es 53%-nál (2. táblázat) lényegesen jobbnak tekinthető.

2. táblázat: Az integráltan tanuló SNI gyermekek száma (31 nemzet adatai alapján)

(Forrás: NESSE 2012, 15. o. és KSH, 2013)

	Iskolás összesen (fő)	Összes SNI tanuló		Szegregáltan ta- nuló SNI tanuló		Integráltan tanuló SNI	
		fő	%	fő	%	fő	%
<b>Európa (2009)</b>	61 551 221	2 283 290	4	954 655	42	1 328 635	58
<b>Magyarország (2010)</b>	1 275 365	70 747	6	33 014	47	37 733	53

Két év alatt tehát az integráltan oktatott speciális nevelési igényű tanulók aránya Magyarországon 13 %-kal emelkedett, de ez még mindig alatta marad az egy évvel korábbi európai arálynak.

## ÖSSZEGZÉS

A fejezet alapján, melyben a harmadik évezred számos oktatásügyi kihívását érintettük, kiemelve az oktatás eredményessége érdekében három, ma még megoldásra váró területet, mint *elszámoltathatóság, pedagógiai professzionalizmus és tanulói esélyegyenlőség*, ezek gyors megoldása sürget. Kimutattuk, hogy Magyarország erőfeszítései elsősorban a *pedagógusszakma professzionalizációjára* irányulnak, bár az iskolai hatékonyság és az oktatás elszámoltathatósága terén is történt elmozdulás a *rendszerváltozás óta*, ami uniós csatlakozásunk egyik vívmányaként is felfogható. Ez utóbbi két területen megtettük ugyan a legszükségesebb lépéseket, ám ezek nem elégségesek jelentősebb pozitív változások eléréséhez. Érzékeltettük továbbá, hogy *Magyarország oktatásügye szembenéz ugyan az európai kihívásokkal, de a változásokra nehezen reagál*. Ennek okát az utóbbi negyedszázadban bekövetkezett, sokszor egymásnak is ellentmondó *oktatáspolitikai intézkedésekben* – számjegyekkel történő tantárgyi értékelés vagy a tankötelezettségi korhatár megváltoztatása, illetve a pedagógusképzés szinte folyamatos átalakítása –, továbbá a *pedagóguspálya égető presztízsvesztésében* érdemes keresni.

A köznevelés területén sürgető tennivalók között a társadalmi, emberjogi elvárásokon túl, meg kell oldani az *intézményes nevelésnek a lehető legkorábbi életkorra való kiterjesztését*; az iskolai szelekció és szegregáció/szeparáció visszaszorítását; a *korai iskolaelhagyás kiküszöbölését*; a *hátránykompenzációban foglalkoztatott pedagógusok* kiemelt szerepének, ezzel együtt javadalmazásának biztosítását. „A közoktatási rendszer (Balázs, 2005. 2. o.) akkor járul hozzá a humán erőforrások fejlesztéséhez, ha a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió erősítésének kettős feladatát egyidejűleg és harmonikusan teljesíti.”

A magyar pedagógusok *minősítő eljárásának rendszere jelenleg kifejlesztés alatt áll*. Annyi bizonyos, hogy a pályakezdő és gyakorló pedagógusnak meghatározott időszakokonként tanúságot kell tennie szakmai kompetenciáinak (tudásának, képességeinek, attitűdjének) fejlettségi szintjéről. A minősítési rendszer által vizsgált kompetenciák elnevezése az időközben meg-

fogalmazott indikátorok és sztenderdek nyomán némileg változott az eredetileg 2006-ban rögzítettekhez képest, és ez a gyakorlat során további átalakításokat is igényel. A 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szerint a felsorolás jelenleg így alakul:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Az egyes kompetenciákhoz a különféle tanári kategóriáknak megfelelően sztenderdeket, szinteket rendelnek, amelyek kifejezik, hogy *az adott kompetenciának mely foka várható el a pedagógustól, az I, II, mester vagy kutatótanár kategóriában*. Értelemszerűen az egyes kategóriák közötti mozgást mindig újabb és újabb teljesítmények teszik lehetővé, nem elhanyagolható mértékű bértöbblettel.

A továbblépés egyik esélye, ha a pedagógusképzés jelenlegi tudásbázisa mielőbb megújul, illetve olyan, ma még hiányzó pedagógiai készségfejlesztő aktivitásokkal egészül ki, amelyek a professzionalizmus (szakmai tudatosság) irányába hatnak (Réthy, 2016).

## HIVATKOZOTT IRODALOM

2005. évi CXXV. törvény

321/2011. (XII. 27.) Korm. rendelet

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet

Antalné Szabó Ágnes, Hátori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázs Éva (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Balácsi Ildikó és Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 12. sz. 36–50.

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Clark, K. B., és Clark, M. K. (1939): The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, 10. 591–599.
- Davison M. L., Davenport, E. C., Kwak, N., Peterson, K. A., Irish, M. L., Seo, Y-S., Chan, C-K., Choi, J., Harring, J., Kang, Y. J., & Wu, Y-C. (2002). *The “No Child Left Behind” Act and Minnesota’s standards, assessments, and accountability: 2002 policy brief*. Office of Educational Accountability, College of Education and Human Development, University of Minnesota, Minneapolis, MN.DCDD (é. n.): Towards an inclusive policy. A DCDD publication series about integrating disability in policy and practice. All equal, all different inclusive education: *DCDD publication about Education for all*. <http://www.cehd.umn.edu/oea/PDF/02PolicyBrief.pdf> (2016. 05. 12.)
- Demeuse, Marc és Friant, Nathanaël (2010): *School segregation in the French Community of Belgium*. University of Mons (Belgium), Mons 173–192.
- EACEA (European Commission/ Eurydice/Cedefop (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Tackling\\_Early\\_Leaving\\_from\\_Education\\_and\\_Training\\_in\\_Europe:\\_Strategies,\\_Policies\\_and\\_Measures](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Tackling_Early_Leaving_from_Education_and_Training_in_Europe:_Strategies,_Policies_and_Measures) (2016. 05. 13.).
- Ercsei Kálmán (2014): Jelentkezők, felvettek, alkalmassági vizsgák a számok tükrében. *Iskolakultúra*, 2014. I. sz. 77–81.
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet és Kotschy Beáta (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel. és Varga Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. MTA, Budapest.
- Halász Gábor (2000): Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés. *Iskolakultúra*, 2000. 10. sz. 3–60.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTADT, Budapest. 121–139.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2006): *Óvodától a szakmáig*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyermekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Horn Dániel (2011): *Az oktatási elszámoltathatósági rendszerek elmélete*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Horváth Péter (2013): A fogyatékkal élők. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 173–195.
- Hunyady György (2004): AZ ELTE tanárképzési modellje. In: Brezsnaynszky László (szerk.): *A tanárképzés helyzete és jövőképe*. OM-OKT, Budapest, 21–26.
- Hunyady György (2009): A Bologna- rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio@*, 2009. 3. sz. 317–335.
- Imre Anna és Kállai Gabriella (2014): Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának intézményi tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 2014. I. sz. 99–116.
- Kelemen Elemér (2009): A Valóság folyóirat körkérdéseire adott válasz. *Educatio @* 2009. 4. sz. 509–518.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az



- iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTADT, Budapest. 167–192.
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2013): Oktatási adatok 2012/13. *Statisztikai tükör* 2013. 32. sz. Budapest.
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2015): Oktatási adatok 2014/15. *Statisztikai tükör* 2015. 31. sz. Budapest.
- Lannert Judit (2010) A közoktatás finanszírozásának lehetséges megoldásai. Társi-Tudok. Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- Liskó Ilona (1998): A Bokros-csomag a közoktatásban. *Educatio @* 1998. 11. sz. 67–89.
- M. Nádas Mária (1997): Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Mária (1995): Teachers and Politics in Central Eastern Europe. In: Mark B. Ginsburg (Ed.), *The Politics of Educators' Work and Life*. Garland, New York, London, 1995. 207–231.
- NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training) (2012): Education and Disability/Special Needs. European Commission, Brussel, Belgium. <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/NESSE-disability-special-needs-report-2012.pdf> (2016. 05. 13.)
- Osler, Audrey (1997): *Exclusion from School and Racial Equality. Research Report. A Report for the Commission for Racial Equality*. ED428162. Commission for Racial Equality, London (England).
- Palotás Zoltán és Jankó Krisztina (2010): A közoktatás irányítása. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011. 69–109.
- Radó Péter (2013): Mélyszántás: Iskolaállamosítás 2013. *Pedagógusok Lapja*. 2013/2. sz. 14.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réthy Endréné (2016): *Módszertani ajánlások, gyakorlatra orientált feladatok az oktatásmélet tanításához tanulásához*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft. Győr.
- Réthy Endréné (2015): *Elégedettség, boldogság, jóllét tanuló tanárok körében*. Palatia Kiadó, Győr.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. In: M. Nádas Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 3–61.
- Sági Matild és Varga Júlia (2010): Pedagógusok. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. OFI, Budapest, 295–325.
- Sági Matild és Nikitscher Péter (2014): Mit tapasztaltak a bizottságok a tanári alkalmassági vizsgán? *Iskolakultúra*, 2014. 1. sz. 82–99.
- Schelling, Thomas C. (1971): Dynamic Models of Segregation. *Journal of Mathematical Sociology*, 1971. 1. sz. 143–186.
- Vargáné Pók Katalin (2000): Cél nélküli, értékvesztett világ az eltérő pedagógiai hatásfolyamatok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000/2. sz. 82–87.